

Nähe und Distanz – Dimensionen pädagogischen Handelns

Bernhard Schmalenbach

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Der Beitrag erarbeitet die Dimensionen von Nähe und Distanz im Hinblick auf verschiedene Aspekte des pädagogischen Feldes: der Beziehung zwischen den handelnden Personen, der Beziehung zum Lerngegenstand, der Beziehung zur eigenen Persönlichkeit - unter Berücksichtigung kultureller Perspektiven und in der Verbindung von pädagogischer Theoriebildung und empirischer Forschung. Darüberhinaus wird der Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsbildung und Lernen in der Waldorfpädagogik dargestellt, sowie die Bedeutung von Wissen, Theorien und inneren Bildern als Brücke zwischen der Pädagogin und den Kindern / Jugendlichen, unter besonderer Berücksichtigung unterschiedlicher Formen des Wissens.

Schlüsselwörter: Lehrer-Schüler-Beziehung; Dimensionen des Lerngegenstandes; Waldorfpädagogik; Formen des Wissens: explizites Wissen, implizites Wissen und ‚Lebendiges Wissen‘ im Sinne der Waldorfpädagogik; Die Bedeutung Innerer Bilder in der Pädagogik

ABSTRACT. The article explores the dimensions of proximity and distance with regard to different aspects of the educational field: the relationships between the various actors, the relationship to the contents of learning, the relationship to one's self - while taking into account cultural perspectives and the link between educational theory and empirical research. In addition, the article describes the connection between personal development and learning within Waldorf education; emphasis is given to the relevance of knowledge, theories and internal images/visualisation as a bridge between the educator and children/youth, taking into account different forms of knowledge.

Keywords: Teacher pupil relationship / dimensions of the contents of learning / Waldorf Education / Forms of knowledge: explicit knowledge, implicit knowledge and 'living knowledge' in terms of Waldorf Education / significance of inner pictures in pedagogy //

Das Zusammenspiel von Nähe und Distanz kann als eines der elementarsten anthropologischen Grundphänomene gelten, als ein immer von Neuem zur Aufgabe gestelltes Sich Finden eines Wesens, welches in seiner exzentrisch-distanzfähigen Position (Plessner 1961/1976, 56 ff.) und in seiner teilweisen Instinktoffenheit (Scheler, 1928/1986¹¹)¹ sich in einem Verhaltens-Spielraum gegenüber der Welt, den Menschen und sich selbst bewegt. Dieser Raum bildet sich in der Entwicklung der Menschheit wie des individuellen Menschen aufgrund des Zusammenhangs von aufrechter Haltung, der Befreiung der Arme und Hände von der Fortbewegung, der Ausbildung hoher motorischer Freiheitsgrade und der Entfaltung und Dominanz des Sehens als Fern-Sinn. Auf diese Weise entsteht eine Polarität, welche Martin Seel in dem Grundgegensatz von *Teilhabe* und *Beobachtung* beschreibt (Seel, 2006). Dieses Urphänomen entfaltet sich

1. Scheler spricht von der „existentiellen Entbundenheit vom Organischen“ (a.a.O., 38), dem Vermögen, die seine Umwelt in Form von „Gegenständen“ (39) zu erfassen und dem Vermögen, sich „als Lebewesen *emporzuschwingen* und von einem Zentrum gleichsam *jenseits* der raumzeitlichen Welt *alles*, darunter auch sich selbst zum Gegenstand seiner Erkenntnis zu machen.“ (47)

in zahlreichen Dualitäten: dem Gegensatz von Fernsinnen und Nahsinnen, von reflektierendem Denken und handelndem Eingreifen, von Annäherung und Distanznahme usw. – jeweils auf einem Kontinuum verbunden in vielfältiger Verschränkung. Auch die klassische, von Friedrich Schiller in seinen Briefen über die *Ästhetische Erziehung des Menschengeschlechtes* beschriebene Polarität von Formtrieb und Stofftrieb manifestiert das Wirken von Nähe und Distanz und weist zugleich auf ihre Vermittlung in der ‚freien Bewegung‘, in der Kunst und dem Spiel hin. Nicht von ungefähr sprechen Pädagogen von der Aufgabe, Nähe und Distanz ...auf kunstvolle Weise zu verschränken und zu vermitteln (Dörr & Müller, 2012³, 9) oder hier von einer Kunst im Sinne eines rational strukturierten „Regel- und Anwendungswissens“ in Verbindung mit einem „kreativ-intuitiven Handeln“ (Strobel-Eisele & Roth, 2013), 15). Wenngleich in diesem Gegensatz zuallererst die Ebene der Beziehung zwischen Pädagogen und Kind / Jugendlichen angesprochen scheint, so hat er auch für die weiteren Elemente im pädagogischen Feld eine fundamentale Bedeutung: der Bezug zum Lerngegenstand, der Bezug die Gruppe, und auf die Person der Pädagogin oder des Schülers selbst. Hermann Giesecke und andere warnen vor der Gefahr, mit der Beschäftigung von Nähe und Distanz in den Beziehungen einer Psychologisierung des pädagogischen Raumes Vorschub zu leisten und vor allem auch die Bedeutung von institutionellen und gesellschaftlichen Faktoren zu ignorieren (Giesecke, 2013). Gerade in sozialpädagogischen Aufgabenstellungen wie etwa der Heimerziehung zeigt sich die überragende Rolle der institutionellen Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Nähe und Distanz in den Beziehungen - wie etwa die Organisation der Arbeitszeiten, der Betreuungsschlüssel oder die Möglichkeiten zur Reflexion der Praxis durch Supervision u.a. (Müller, 2012³). Weitgehende Einigkeit herrscht darüber, dass Pädagoginnen und Pädagogen das Verhältnis von Nähe und Distanz auf professionelle Weise balancieren (Oevermann, 1996; Strobel-Eisele & Roth, 2013, Dörr & Müller, 2012³), und dies entsprechend der Arbeitsfelder und der mit ihnen korrespondierenden Altersstufen in differenzierter Weise. Bereits Hermann Nohl als Theoretiker des pädagogischen Bezugs wies darauf hin, dass die Beziehung zwischen Pädagogen und Kind ein Spektrum gegenläufiger Tendenzen in sich birgt und dadurch immer fragil bleibt: etwa zwischen Anerkennung und Veränderungswille auf Seiten des Pädagogen, zwischen ‚Hingabe‘ und Widerstand auf Seiten des Kindes (Nohl, 1935/1988, nach Klika, 2013).

Dabei bleiben Nähe und Distanz im pädagogischen Handeln immer aufeinander bezogen: wo keine Distanz mehr herrscht, kommt es zu Symbiosen, Übergriffen, Kämpfen, emotionaler Abhängigkeit. Wo jede Nähe fehlt, waltet Gleichgültigkeit. Zudem tragen Nähe und Distanz unterschiedliche Valenzen in sich: Nähe kann als Geborgenheit, Halt oder als Bedrängnis erlebt werden; Distanz als Freiraum, Toleranz oder als Indifferenz. Weiterhin gilt es, verschiedene und nicht linear verbundene Dimensionen der Nähe zu unterscheiden: physische Nähe, emotionale Nähe; Nähe durch geteilte Gemeinschaft; Nähe durch erlebte Ähnlichkeit, etwa in Persönlichkeit, Herkunft oder Überzeugung, Nähe durch eine gemeinsame Tätigkeit – im Handeln oder Denken, um nur einiges zu nennen.

Das Denken über Nähe und Distanz bleibt jedoch oft in räumlich physikalischen Kategorien verhaftet, womit deren Dialektik zu wenig berücksichtigt bleibt: so bietet eine räumliche und/oder emotionale Distanz nicht selten die Möglichkeit einer gesteigerten Nähe zu anderen Person durch den *freieren* oder *beweglicheren Blick*. Phänomenologisch zu unterscheiden ist weiterhin das Erleben des *Sich Annäherns* von dem Erleben der *Nähe*. Dies führt auf eine zeitlich-musikalische Ebene der Beschreibung. Die Musik bietet hier Kategorien der Beschreibung wie Rhythmus, Dynamik und Intervall (Harmonie) an, welche nicht von ungefähr in die Alltagssprache, und mehr und mehr auch in die wissenschaftliche Beschreibung sozialer Verhältnisse Eingang finden: eine Intervall-Skala etwa verbindet *Entfernung* und (Zusammen-) Klang in einer nicht linearen Weise. Hieraus ließen sich Charaktere von sozialen Nähe-Distanz-Verhältnisse entwickeln, bis hin beispielsweise zum Intervall der Oktave: in ihr entsteht Nähe im Modus der Distanz als Einklang. Der Verweis auf musikalische Parameter führt auf die Genese der Entfaltung von Nähe und Distanz in den Prozessen der frühen Kindheit, wo der ‚Freigelassene der Natur‘ (Herder) und seine Bezugspersonen das Zusammenspiel von Nähe und Distanz einüben. Hier ergeben sich Variationen nicht erst auf der individuellen, sondern bereits auf der gesellschaftlichen und kulturellen Ebene.

Nähe und Distanz in der Gruppe – kulturelle Gesichtspunkte (nach Keller, 2011)

Das Nachdenken über Nähe und Distanz sollte auch dessen kulturellen Rahmen miterfassen – nicht nur angesichts der wachsenden Begegnung von kulturellen Milieus. Die Regulierung von Nähe und Distanz ist zwar eine anthropologische Konstante, aber sie unterliegt bedeutender kultureller Variabilität. Kulturvergleichende Studien zeigen, dass die Gestaltung von Beziehungen in westlich-industrialisierten Kulturen anders verläuft als in östlich-industrialisierten Kulturen, und wiederum anders in ländlichen Kulturen Afrikas oder Mittelamerikas, was sich anhand diverser Dimensionen oder Achsen darstellen lässt (Keller, 2011). Eine dieser Achsen verläuft zwischen den Polen Autonomie und Bezogenheit. Westliche Industriekulturen, und hier insbesondere die Mittel- und Oberschichten, betonen das Prinzip der individuellen Autonomie in einer überragenden Weise. Andere Kulturen wiederum betonen die Gemeinschaft stärker. Die Bedeutung dieser Orientierungen kann nicht hoch genug veranschlagt werden: Sie führen zu Unterschieden in den Lebenszielen, in den Gradmessern für Lebenszufriedenheit und in dem Aufbau der Identität. Eine in diesem Sinne westlich geprägte Persönlichkeit definiert sich daher über ihre individuellen Leistungen und Ziele, über ihren persönlichen Erfolg und ihre Eigenschaften. Bemerkenswerterweise werden diese kulturellen Ausprägungen bereits ‚in die Wiege gelegt‘, indem sie sich bereits in der Säuglingspflege manifestieren. So finden wir Unterschiede in der Betonung von Berührungen und körperlicher Nähe, in der Verwendung von Sprache, im Blickkontakt, in der Frage der Anzahl der Bezugspersonen und nicht zuletzt bei den Werten, welche den Kindern vermittelt werden. Erziehung in einer auf Individualität hin abgestellten Kultur zielt darauf ab, sich durchsetzen zu lernen, eigene Vorstellungen klar auszudrücken, Talente und Interessen zu entwickeln. Die Erziehungsziele einer auf Bezogenheit hin ausgerichteten Kultur lauten Wahrung der Gemeinschaft, Respekt vor dem, was Eltern und überhaupt ältere Menschen sagen, das Teilen mit anderen Mitgliedern der eigenen Gruppe und die Beförderung der sozialen Harmonie. Heidi Keller zeigt, dass die Orientierung auf Autonomie sich bis in die Bildungspläne der Frühpädagogik auswirkt. Diese regen an, das Kind so akzeptieren, wie es ist, seine Bedürfnisse wahrzunehmen, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten auf eine individuelle Weise zu entwickeln, seine Grenzen zu respektieren, Bestätigung, Lob und Anerkennung äußern. Die Pädagoginnen werden zu einer Orientierung an der inneren Lebenswelt des Kindes, seiner Wünsche, Vorlieben und Intentionen geführt. Im Zentrum steht hier nicht das Kind an sich, sondern vor allem das Kind als *kognitives Wesen*, das entsprechend zu fördern ist.

Dieses Konzept, welches in enger Verbindung zu Konzepten des selbstgesteuerten Lernens steht, führt in Kindergärten etwa dazu, gemeinsame Mahlzeiten aufzuheben oder mit dem Kind morgens zu besprechen, welche Aktivitäten es denn heute durchführen möchte. In der Schule geht es um eine möglichst frühe Selbstständigkeit, in der Auswahl von Arbeitsmaterialien und Themen, in der frühen Aufforderung, Referate und Präsentationen zu halten, in einer Betonung individueller Förderpläne. Dieser Ansatz ist aus verschiedenen Perspektiven kritisiert worden (etwa Weinert, 1982, nach Strobel-Eisele, 2013, Giesecke, 2013, Felten, 2013), nicht zuletzt in seinen Auswirkungen auf Kinder, welche benachteiligt sind. Zur Frage steht hier nicht unbedingt die Orientierung auf die Individualität des Kindes als solches, sondern der hier waltende Begriff von Individualität, der in erster Linie kognitiv-sprachlich ausgerichtet ist und zugleich den Beitrag der Bezogenheit auf Gemeinschaft hin für die Ausprägung einer stabilen Individualität unterschätzt. Wenn dies zutrifft, so würde hier dem Vorschub geleistet werden, was der Psychiater Alain Ehrenberg in einer viel beachteten Zeitdiagnose das *erschöpfte Selbst* genannt hat. Dagegen verweisen etwa die Ergebnisse der Hattie-Studie auf die große Bedeutung der Gruppe für das schulische Lernen: ein erfolgreiches Lernen setzt voraus, dass eine positive allgemeine Stimmung in der Gruppe herrscht, die es auch ermöglicht, Fehler zu machen; ein soziales Gefüge, in dem Schüler Freundschaftsbeziehungen in der Gruppe haben und in dem sich Schüler gegenseitig belehren und fördern (Hattie, 2009, 104 ff.). Auch im Hinblick auf die Entwicklung des Kindes wurzelt Lernen in der Verbindung von sozialen Beziehungen und Gegenstandsbezug.

Lernen in Beziehungen – frühkindliche Entwicklungsprozesse

In der frühesten Kindheit werden die Erfahrungen mit der Welt und die Erfahrungen mit den Menschen erst allmählich integriert: wir sehen den Säugling zunächst oft in intensivem Austausch mit seinen Bezugspersonen, und auf der anderen Seite die sich ihm zeigende Welt betrachtend und

erkundend – Gehörtes und Gesehenes verbindend, Dinge erkundend - und seien es die eigenen Hände. Entwicklungspsychologen beschreiben die ersten sozialen Erfahrungen mit den Bezugspersonen unter dem Begriff der *primären Intersubjektivität* (Trevarthen, 1979): Erfahrungen des Gehalten- und Versorgtwerdens, der intensive Austausch von Berührung, Mimik und Lauten, getragen im guten Fall von einer verlässlichen und feinfühligem Bezugsperson, welche die Bedürfnisse des Kindes erkennt und auf sie prompt und adäquat einzugehen vermag. Der Austausch von Säugling und Bezugsperson ist in hohem Maße leiblich verankert und seine zentralen Elemente sind Berührung, Rhythmus und Resonanz/ Spiegelung. Die Bezugsperson nimmt die Äußerungen des Säuglings in einfühlsamer Form auf, und spiegelt sie, aber wirkt auch in einer Weise auf das Kind ein, die man als modulierend bezeichnen kann: so werden Spannungszustände allmählich beruhigt oder in positiver Weise gemeinsam umgestaltet. Als weiteres Element zeigt uns die Forschung an vielen Beispielen, dass diese Dialoge rhythmisch strukturiert sind. Nicht umsonst werden hier Begriffe aus dem Bereich der Musik verwendet: Colwyn Trevarthen prägte daher den Begriff der *Communicative Musicality* (Trevarthen & Malloch, 2009) als eine nicht metaphorisch gemeinte Beschreibung der primären Intersubjektivität, welche zum Aufbau der Bindung führt und zugleich den Grund dafür legt, sich selbst wahrzunehmen und abzugrenzen. An der Synchronizität der Rhythmen und an der Kohärenz der Inhalte lässt sich eine fungierende Beziehung und Bindung ablesen – und vice versa (Beebe et al., 2002; Marwick & Murray, 2009). Im Hinblick der Beschreibung der Verhältnisse von Nähe und Distanz ergeben sich hier eine räumliche Ebene (physische Zuwendung und das Teilen des Lebensraumes), die Ebene der zeitlichen Struktur (Rhythmus und Synchronisation in der Beziehung von Mutter und Kind sowie in der Struktur gemeinsamer Tätigkeiten), die ikonische Ebene der Übereinstimmung / Entsprechung im Ausdruck (Spiegelung, Resonanz) und nicht zuletzt Nähe und Fremdheit auf einer personalen oder Wesens-Ebene der Begegnung, welche nicht auf andere Parameter vollständig reduzierbar ist.

Diese beiden Sphären nun werden im Laufe der ersten Jahres zusammengeführt, wenn sich der intersubjektive Bezug auf Gegenstände hin weitet, oder anders gesagt, der Gegenstandsbezug in einen sozialen Rahmen hinein genommen wird. Meilenstein und gleichzeitig Inbegriff dieser Entwicklung sind bekanntlich das deklarative Zeigen und das Verstehen der Zeigegeste um das erste Jahr, welches dann den Beginn der Sprache einleitet. Damit eröffnet sich die Sphäre der *gemeinsame Aufmerksamkeit*, deren Früchte die Sprache, aber auch das gemeinsame Spiel und damit einher gehend, der fortwährende Austausch von Gedanken sind. Gemeinsame Aufmerksamkeit kann als das Medium von Lernen und kognitiver Entwicklung gelten (Tomasello, 2002).

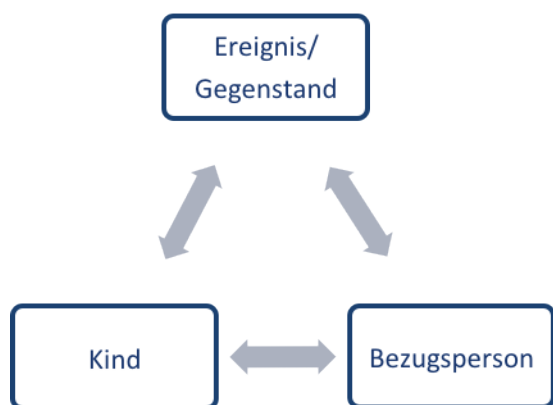


Abb. 1 : Struktur der Gemeinsamen Aufmerksamkeit

Die Struktur dieser Interaktion gründet auf der Koppelung von Handlung, Geste und Sprache. Dies geschieht immer wieder von neuem, jedoch nur dann mit Erfolg, wenn sich hier gemeinsame Gewohnheiten und ein geteilter Bedeutungsraum entfalten.

In den verschiedenen Unterrichtsgebieten wird nun an dem Aufbau gemeinsamer Bedeutungsräume gearbeitet, mehr oder minder erfolgreich. Wenn dies gelingt, kommt es dem Neurobiologen Gerhard Roth

zufolge zwischen Schülern und Lehrern zu einem „kognitiv-emotionalen Tanz.“ (Roth, 2011⁴, 312)² Roth weist z.B. darauf hin, dass Lehrende das Unterrichtsgeschehen zwischen Spannung und Entspannung wechseln lassen sollten - man kann etwa 3 bis 5 Min einer konzentrierten Darstellung folgen, dann braucht es eine Entspannung, durch einen Witz, oder etwa eine Geschichte. Auch den frühkindlichen Dialogen unterliegt eine Choreografie von Spannung und Entspannung; hier spielen die von Daniel Stern herausgearbeiteten Vitalitätskonturen (Stern, 2000⁷, 83 ff.) eine überragende Rolle, deren Funktion auch darin besteht, Ereignisse in eine szenisch-narrative Struktur einzufügen. Die Kommunikationsforschung hat in vieler Hinsicht gezeigt, dass Verstehen im Dialog an dem Eingeschwungensein von Rhythmen gebunden ist, nicht nur in der frühen Kindheit, sondern auch in den auf Sprache beruhenden Verstehensprozessen. Diese hier verlaufenden Synchronisations-Verhältnisse lassen sich mittlerweile auch auf neurobiologischer Ebene nachweisen.³ Damit erscheinen die oben skizzierten Stufen der Nähe auf der Ebene von Sprache und Denken – und damit in größerer Distanz: geteilte Lebenswelt, rhythmische Koppelung der Interaktion, Übereinstimmung auf der Ebene von Bildern und Begriffen, die Bereitschaft, sich aufeinander einzulassen.

Dieses Bild erweitert sich noch durch die zeitliche Dimension. Denn der Pädagoge gestaltet in erster Linie die Lernumgebung des Kindes in einer solchen Weise, dass das Kind hier anknüpfen kann. Der russische Entwicklungspsychologe Wygotskij prägte hier den Begriff der *Zone der nächsten Entwicklung* (Chaikin, 2010): Der Pädagoge unterstützt das Lernen in solcher Weise, dass er anknüpft an dem, was das Kind gegenwärtig kann und ihm ermöglicht mit seiner Hilfe den nächsten Schritt zu unternehmen. Um dies zu können, muss der Pädagoge nicht nur die gegenwärtige Entwicklungsstand kennen, sondern auch in der Lage sein mögliche Schritte vorwegzunehmen. Dies erfordert eine Einfühlung in die kognitiven Prozesse des Lernenden im Sinne der Antizipation eines entstehenden, sich gleichsam aus der Zukunft nähernden Vermögens und eine korrespondierende Haltung auf Seiten der Lernenden.

Bindung und Lernen

Nun bringen Kinder – und Pädagogen – verschiedene Voraussetzungen in diesen Prozess mit ein (Geddes, 2002, nach Jungmann & Reichenbach, 2013³). Bekanntlich unterscheidet die Bindungsforschung verschiedene Formen von Bindungsverhaltensweisen bei Kindern. Bindungsverhalten beschreibt das Verhältnis der Bezugnahme auf die andere Person und der Bezugnahme auf den Gegenstand – der freien Bewegung zwischen Bindung und Exploration. Auch hier zeigt sich die Verschränkung von Nähe und Distanz in der Zeit: So bildet das Erleben einer fürsorglichen, feinfühlig und zuverlässigen Haltung seitens der Bezugsperson die Grundlage für Autonomie und Zuwendung zur Welt.

So haben *sicher gebundene* Kinder die Erfahrung gemacht, dass ihre Bezugsperson feinfühlig auf ihre Äußerungen reagiert und ihnen einen verlässlichen Halt gibt, ohne den Freiraum zu sehr einzuschränken. Diese Kinder verhalten sich offen gegenüber neuen Situationen und wirken resilient – sie können mit Frustrationen umgehen und sind in der Lage, sich Hilfe zu suchen. Das sicher gebundene Schulkind hat ein stabiles und durchgängig positive Selbstbild, zeigt sich dem unbekanntem Stoff gegenüber aufgeschlossen, und fühlt sich durch den Lehrer in guter Weise gefördert. Alle Elemente befinden sich somit in einem Gleichgewicht.

Sogenannt *unsicher vermeidende* Kinder hingegen haben nicht die Erfahrung gemacht, dass ihren Bedürfnissen entsprochen wird; sie haben gelernt, Spannungssituationen mit sich allein ausmachen zu müssen. Sie ziehen sich daher oft in sich zurück und zeigen wenig Reaktionen. Daher halten diese Kinder eher Distanz zu den Lehrern und wenden sich den Aufgaben zu. Diese gibt ihm die Sicherheit, die es bei der Lehrerin nicht sucht, was durchaus als eine Form der Selbständigkeit missverstanden werden kann. Ihre Leistungen bleiben oft beschränkt, ihre Kommunikation ist eingeschränkt.

Unsicher ambivalent gebundene Kinder haben kein kontinuierliches und stabiles Eingehen seitens der Bezugspersonen erlebt; diese verhalten sich mal zugewandt und feinfühlig, in anderen Situationen aber nicht. Diese Kinder zeigen sich in sozialen Situationen immer wieder ambivalent; ihnen fehlt die Erfahrung, in

2. Roth bezieht sich hier auf eine Aussage von H. Maturana (ohne Quelle), Roth, 2011⁴, S. 252.

3. siehe hierzu beispielsweise die Forschungsarbeiten von Konsik et al., 2012, Watanabe et al., 2012; Säinger et al, 2013; Daitch et al., 2013.

herausfordernden Situationen ausreichend Unterstützung zu bekommen. Der Schule gegenüber empfinden sie daher Unsicherheit oder Angst, manchmal bis hin zur Schulphobie. In der Beziehung zur Lehrerin wirken sie gespalten, manchmal bis hin zur Abhängigkeit Nähe suchend, dann wieder fordernd oder auch aggressiv, wenn sie ihre Wünsche nicht erfüllt sehen. Den Aufgaben gegenüber zeigen sie sich vermeidend und unbeständig.

Zusätzlich zu diesen drei idealtypisch formulierten Bindungsverhaltenweisen lassen sich *desorganisierte* Bindungsmuster beschreiben. Hier ist eine eindeutige Bindungsstrategie nicht zu erkennen, es kommt zu widersprüchlichen Verhaltensweisen, Stereotypen und/oder Unterbrechungen der Annäherung. Dieses Muster zeigen häufig Kinder, welche in Zusammenhang mit ihren primären Bezugspersonen Erfahrungen von Beängstigung, Verwirrung oder Gewalt durchleben mussten. Von den hier skizzierten Typen von Bindung, insbesondere den ersten drei Typen, müssen die klinisch relevanten *Bindungsstörungen* unterschieden werden (Brisch, 1999; Ahnert & Spangler, 2014).

Pädagogischer Umgang mit Bindungsmustern

Folgt man Geddes und Julius (Geddes, 2007, und Julius, 2002, nach Jungmann & Reichenbach, 2013³) so liegt der Schwerpunkt der Intervention beim unsicher vermeidenden Kind nicht auf der Beziehungsebene, sondern auf der Sachebene. Die Schüler profitieren von strukturierten und sehr sachbezogenen Aufgaben, bei deren Erledigung sie auch selbst Entscheidungsmöglichkeiten haben und bei denen Erfolgserlebnisse sicher gestellt sind. Der Lehrer folgt auf diese Weise der grundlegenden Orientierung des Schülers, und bestätigt ihn zunächst einmal dahin, und versucht von dort ausgehend, über die Sicherheit auf der Sachebene die Ebene der Kommunikation und des sozialen Bezugs zu stärken.

In analoger Weise setzt die Intervention bei Kindern mit unsicher-ambivalenter Bindung auf der Ebene der Beziehung an. Hier können feste Punkte, wie tägliche Rituale, eine Hilfe darstellen. Der Lehrer bemüht sich um eine die Ambivalenzen des Kindes transzendierende Verlässlichkeit und Konstanz; die Erledigung der Aufgaben findet, so weit es möglich ist, in einem gemeinsamen Bezug statt, um von dort aus den Schüler zu ermutigen, auch selbst und für sich tätig zu sein.

Die Bedeutung der Schüler-Lehrer-Beziehung

Für den Schüler ist es entscheidend, ob er erlebt, dass ihm die Lehrerin mit Respekt und Verständnis begegnet und im Hinblick auf das Lernen dessen Vorstellungswelten und Denkwege nachvollziehen kann. Schüler fragen sich, ob sie der Lehrerin trauen können, im Hinblick auf deren Persönlichkeit, ihre Fähigkeit die Gruppe zu führen und ihre Kompetenz in der Sache. Der Schüler erwartet die selbstverständliche, in der Sache, der Persönlichkeit wie der Führungsfähigkeit begründete Autorität der Lehrer. Oft, besonders in Situationen besonderer Lebenslagen, spielt es eine große Rolle, ob die Lehrer den familiären und den kulturellen Hintergrund ihrer Schüler kennen und dass sie positive Erwartungen an alle Schüler hegen. Laut einer von Hattie veröffentlichten Studie sind vor allem folgende Lehrervariablen von großer Bedeutung (Hattie, 2009, S. 119):

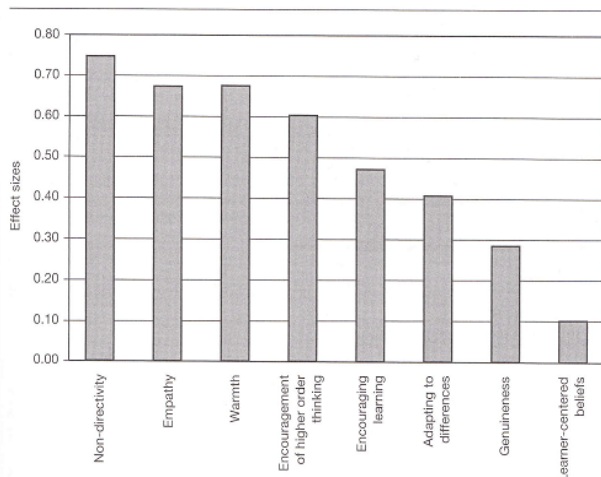


Figure 7.6 Effect sizes for nine teacher-student relationship variables

Abb. 2: Effekte der Lehrer-Schüler-Beziehung auf den Lernerfolg (Schulleistungsnoten) nach Hattie, 2009

Bemerkenswerterweise finden sich hier diejenigen Haltungen, welche auch für therapeutisches Handeln und für eine erfolgreiche Beratung als entscheidend angesehen werden (Warschburger, 2008). Im Vergleich zählen diese Faktoren, mit anderen gemeinsam, mehr als etwa das Fachwissen des Lehrers, eine bestimmte Methodik oder Schulform. Die Bedeutung der Schüler-Lehrer-Beziehung wird in der Hattie-Studie durch einen weiteren Faktor ergänzt: die gute Führung einer Klasse (Classroom Management). Es handelt sich auch hier damit um die Fähigkeit, eine Art *freier Beweglichkeit* zwischen Führung und Offenheit auszubilden; beziehungsweise die Beziehung zur Gruppe wie zum einzelnen Schüler in dieser Beweglichkeit auszutarieren. Dies betrifft auch die Extreme von Nähe und Distanz: zu vermeiden, sich kränken oder sich in Machtkämpfe verwickeln zu lassen, und auf der anderen Seite nicht zynisch werden – wie es so häufig zu beobachten ist. Bekanntlich haben Schüler für diese Verhältnisse ein starkes Sensorium, wie für das Verhältnis der Lehrerin zu Fach und Lerngegenstand: differenzierend zwischen der ‚objektiven‘ Seite der Fachlichkeit und der ‚subjektiven‘ Seite der Identifikation des Lehrers mit einem Fach und dessen Bildungswert (Schieren, 2013).

Nähe und Distanz im Bezug zum Lerngegenstand

Im Verlauf der Kindheit und Jugend werden den Schülern Inhalte und Prozess des Lernens mehr und mehr bewusst und in ihre Verantwortung gestellt. Die Pädagogin baut für das Kind Brücken zu den einschlägigen Themen und Tätigkeiten, in dem sie diese in altersentsprechender Weise aufschließt (Strobel-Eisele, 2013).

Hierbei verändert sich auch der Bezug zum Lerngegenstand, der beim kleinen Kind denkbar konkret und mit leiblichen Erfahrungen verbunden ist und sich von der Vorschulzeit an auf einen mehr und mehr symbolischen Bezug ausweitet.⁴ Themen und Lerngegenstände können unmittelbar wahrgenommen werden, sie können bildlich veranschaulicht und auf künstlerische Weise dargestellt und sie können in den biologischen Systematiken und Gesetzmäßigkeiten beschrieben werden. Je stärker abstrakt und systematisch gearbeitet wird, umso mehr entfernt man sich von der Ebene der Phänomene, kommt zu den tieferen Strukturen und

4. Die von Stufentheoretikern der kognitiven Entwicklung wie Piaget und Bruner als Abfolge sich ablösender epistemischer Strukturen (sensomotorisch, konkret anschaulich, formal-logisch, bzw. enaktiv, ikonisch, symbolisch) beschriebene Entwicklung ist, zumindestens in einem engen Verständnis, angesichts zahlreicher Forschungsergebnisse nicht haltbar, da man auch bei kleinen Kindern Hypothesenbildung und logische Operationen beobachten kann. Allerdings sind diese weitgehend *implizit* gegeben. Umgekehrt zeigen Forschungen im Bereich der Theorien der *Embodiments* eine starke Verankerung auch abstrakter kognitiver Prozesse in körperlichen Prozessen und körperbezogenen Repräsentationen; doch sind auch diese *implizit* gegeben. Insofern ist es naheliegend, die Diskussion der Frage nach einer bereichsübergreifenden kognitiven Entwicklung um die Dimension implizit/explicit zu ergänzen, welche epistemische Strukturen in verschiedenen Formaten charakterisiert, wobei man die obige Dimension noch um weitere ergänzen dürfte, etwa um die Aspekte Willkürlichkeit / Unwillkürlichkeit und Bewusstheit. In jedem Fall weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass intelligente Leistungen in einem Handlungsebene (z.B. der Ebene des Blicks, gemessen am Habitierungsverhalten) nicht bedeuten, dass diese auch in einem anderen Medium (z.B. des Greifens) oder Kontext zu beobachten sind (Baillargeon, 2002; Sodian, 2014)

fordert stärker eine begriffliche Aktivität. Die Forschungsrichtung der *Embodied Cognition* zeigt auf, wie sich kognitive Prozesse aus körperlichen Erfahrungen aufbauen, aber auch in Form von Sprache und Denken stets an körperliche Erfahrungen, oder an die Imagination solcher Erfahrungen gebunden bleiben und von ihnen wiederum auch beeinflusst werden. Als ein Beispiel dafür ist in der jüngeren Vergangenheit ist die große Bedeutung von Gesten im Prozess des Lernens beschrieben worden, insbesondere von Susan Goldin Meadow und ihrer Forschungsgruppe. Dies sei an dem folgenden Beispiel veranschaulicht (Goldin-Meadow & Alibali, 2013).

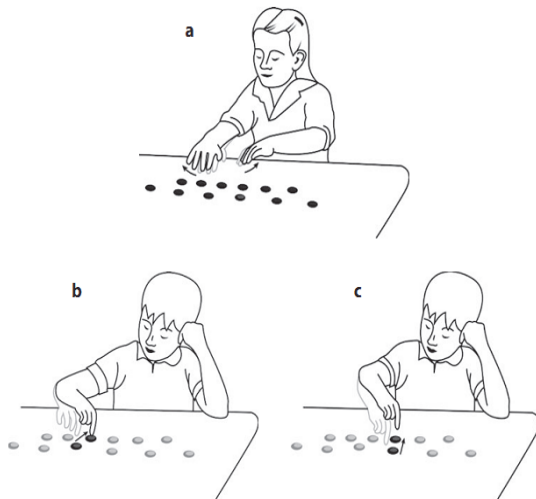


Figure 1

Abb. 3: Die Bedeutung der Geste bei der Lösung einer Aufgabe zum Mengenerhalt (nach Goldin-Meadow & Alibali, 2013):

Das Kind ist hier mit einer klassischen Piaget'schen Aufgabe beschäftigt. In dieser Aufgabe liegen zunächst zwei Reihen mit Steinen nebeneinander. Dann wird eine Reihe auseinander gelegt, also der Abstand der Steine wird vergrößert, so dass die Reihen nun unterschiedlich lang, aber in der Anzahl noch gleich sind. Wenn man Kinder nun fragt, ob die Reihen nun die gleiche Anzahl von Steinen haben, so bejahen dies die älteren; jüngere Kinder lassen sich von dem Anschein hier noch täuschen. Hier kommt es nun auf die Rolle der Gesten an: Das Kind in a) denkt, dass nun die Anzahl in der längeren Reihe größer geworden ist, und es sagt: „Ja, weil Sie die die Steiner auseinandergelegt haben.“ Während es dies sagt, führt es in der Geste eine Bewegung aus, welche das Gesagte unterstreicht. Geste und Sprache sind im Einklang. Das Kind in b) und c) sagt das Gleiche: Sie haben die Steine bewegt, mit seinen beiden Bewegungen in b und c aber weist es darauf hin, dass die Steine in beiden Reihen als Paare gesehen werden können: in der Geste erscheint die Eins-zu-Eins Entsprechung der Steine, die in der Sprache noch nicht auftaucht: Geste und Sprache sind nicht im Einklang. Nun zeigen die Forscher, dass Kinder, bei denen dies der Fall ist, auf dem Wege sind, das das alte Konzept gegenüber dem neuen Konzept, der Eins-zu-Eins Entsprechung, aufzugeben. Die Geste zeigt hier eine Bereitschaft, etwas hinzuzulernen. Bemerkenswerterweise sind es zumeist die Gesten, in denen das neue Konzept auftaucht. Beispiele für diese Prozesse fand Goldin Meadow inzwischen in der Mathematik, in der Chemie, und dem Nachdenken über moralische Urteile.⁵ Man weiß, dass sensitive Lehrer diese Gesten unbewusst aufnehmen und ihre Instruktion daraufhin verändern. Ebenfalls weiß man, dass es Kindern im Lernen hilft, wenn man sie dazu ermuntert, Gesten zu verwenden,⁶ und dass man mit Gesten z.T. Vorgänge besser nachvollziehen kann, als wenn man sie direkt, am Objekt, ausführt.⁷

Damit bilden Gesten – neben unmittelbaren Wahrnehmungen, Handlungen, ikonischen Repräsentationen oder künstlerischen Darstellungen, Sprache und weiteren Symbolen ein eigenes

Medium der Repräsentation.

5. Siehe für eine Zusammenfassung hier Goldin-Meadow, 2006

6. Broaders et al, 2007

7. Goldin-Meadow, 2009

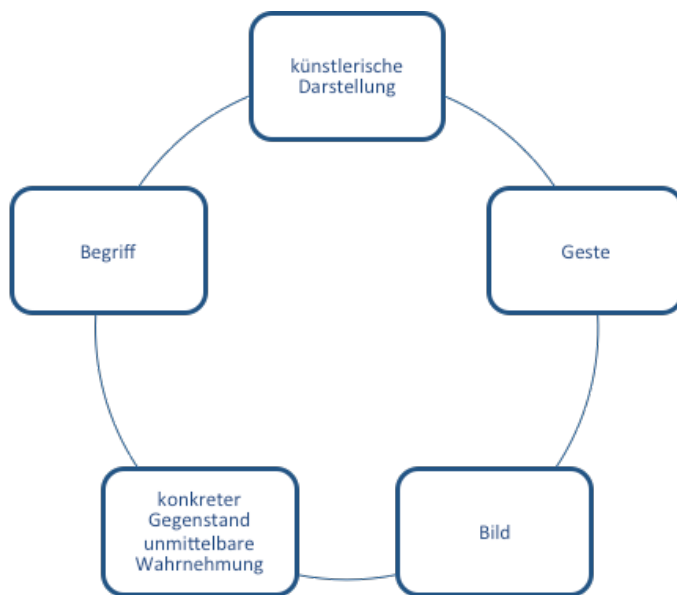


Abb. 4: Medien der Repräsentation von Lerngegenständen

Bildungsforscher und Neurobiologen untermauern, was die Pädagogik seit langem weiß: ein Lernen, welches eine Vielfalt von Repräsentationen einschließt, führt zu einem nachhaltigeren Bezug zum Gegenstand. Dabei kommt der emotionalen wie der motivationalen Ebenen eine herausragende Rolle zu.⁸ Diese werden durch eine als sinnvoll erlebte Eigentätigkeit und darüber hinaus gerade in der künstlerisch-schöpferischen Bearbeitung eines Gegenstandes angesprochen. Bietet man eine Vielzahl von Vorgehensweisen und Repräsentationsformaten an, eröffnet dies die Möglichkeit,

- dass Schüler unterschiedlicher Leistungsfähigkeiten in verschiedener Weise an das Thema anknüpfen können,
- dass der Lerngegenstand vollständiger repräsentiert ist und damit auch intensiver im Lernenden verankert wird,
- dass die Beziehung zu dem Ausschnitt von Welt, wenn er auch bildhaft-ästhetisch oder handlungspraktisch hergestellt wird, eine intensivere wird,
- und damit die innere Verbindung mit dem Lerngegenstand eine stärkere wird, was auch eine ethische Bedeutung hat.

Man könnte die obige Abbildung auch im Hinblick auf Nähe und Distanz in anderer Weise konzipieren, mit den leibnahen Repräsentationsformen im Zentrum und den abstrakten Auffassungsweisen in der Peripherie, wie dies Sabine Bulk in ihrem didaktischen Modell einer konzentrischen Didaktik skizziert hat (Bulk, 2010). Hier wird der Lerngegenstand, ähnlich wie in G. Feusers Modell des Lernens am gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 2009⁷) in verschiedenen Dimensionen und auf verschiedenen Lernniveau-Stufen repräsentiert und durch Prozesse des Verdichtens und Erweiterns in dynamischer Weise entfaltet.

8. zuletzt Roth, Bildung braucht Persönlichkeit

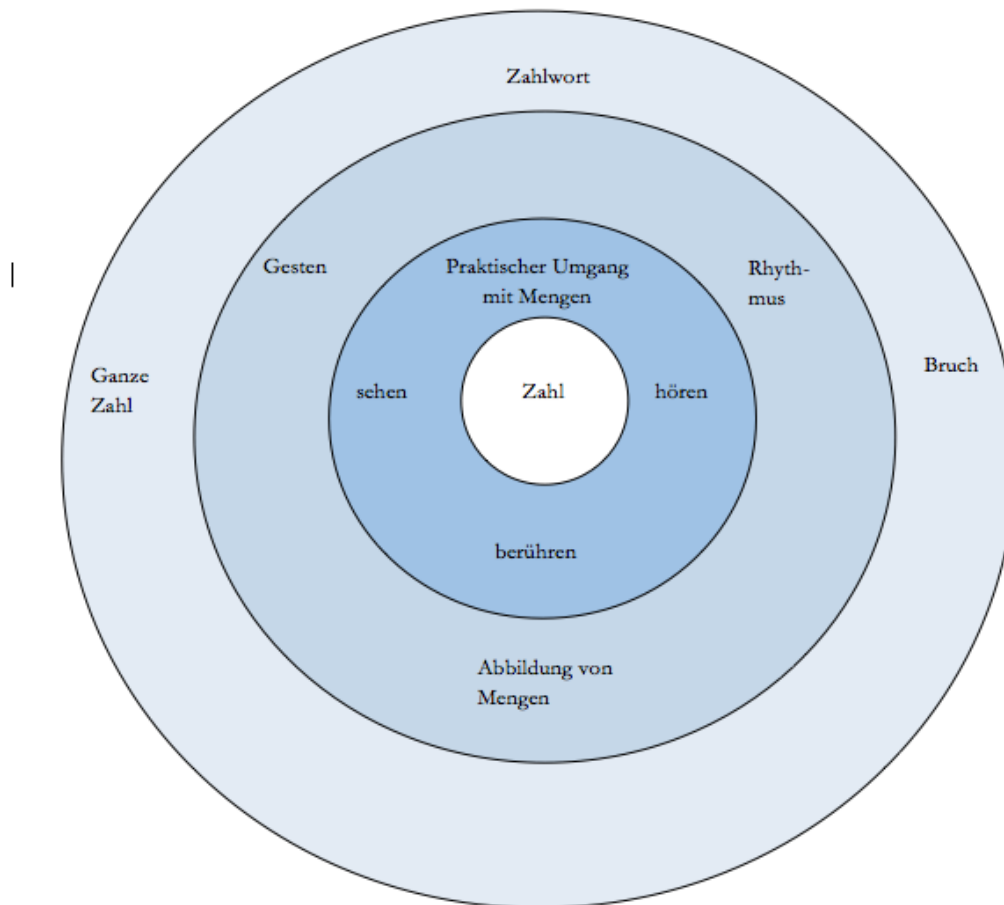


Abb. 5: Repräsentationen von Zahlen

Je weiter man nach außen geht, um so mehr entsteht Distanz im Hinblick auf den konkreten Gegenstand und Nähe hinsichtlich des Begriffs als solchen, und umgekehrt. Im Lernen durchdringen sich die Bewegung von innen nach außen, wie von außen nach innen. Auch hier handelt es sich um die an den Lerngegenstand orientierte freie Beweglichkeit durch die Formen der Repräsentation. Für den Lernenden bedeutet dies jedoch nicht nur, dass er einen vertieften oder ‚vernetzten‘ Gegenstandsbezug erfährt; es verändert sich zugleich das Verhältnis zu dem Ausschnitt von Welt, der durch den Lerngegenstand nahe gebracht wird – nicht nur im Sinne der Aneignung, sondern auch der Beheimatung oder Verwurzelung der Persönlichkeit in der Lebenswelt wie der Kultur und, darüber hinaus, im Erleben des Anspruchs, welcher sich aus der ‚Sache‘ oder dem Wesen stellt – und dies nicht nur im Sinne z.B. eines ‚ökologischen Bewusstseins‘ im Bereich von Biologie und Erdkunde.

Mit einer Betonung der Wahrnehmungsseite im Sinne eines phänomenologischen Vorgehens wird ein leiblich begründeter und verbindlicher Bezug geschaffen, auf den ein ästhetisch motivierter, weiterer Umgang aufbauen kann. Hier entsteht die Nähe der Begegnung; eine abstrakte Bearbeitung schafft die Distanz und Autonomie, welche der Umgang mit Symbolen gleichursprünglich voraussetzt wie fördert (Habermas, 1997). Insofern dies hier zu einer begrifflichen Durchdringung führt, entsteht auch hier, aus dem Abstand, eine Nähe auf höherem Niveau. Nicht zuletzt beinhaltet ein solches Vorgehen eine bedeutende soziale Dimension: Der Lernende erlebt hier in den unterschiedlichen Zugängen implizit zugleich die Vielfalt und Berechtigung unterschiedlicher Perspektiven und übt sich in der Wahrnehmung und Anerkennung von Zugängen der Mitschüler ebenso wie im Erleben des eigenen Durchlaufens durch die Vielfalt der Repräsentationen.

Nähe und Distanz zu sich selbst

Die Dimension von Nähe und Distanz betrifft auch das Verhältnis zu sich selbst – auf Seiten der Lernenden wie der Lehrenden. Bekanntlich bildet sich in der sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

mit den Schritten der Distanzierung gegenüber anderen Menschen auch die Fähigkeit zur kognitiver Perspektivenübernahme, der Mentalisierungsfähigkeit und der Selbstreflexion aus – in Verbindung dann mit dem sozialen Vergleich. Die soziale Entwicklung kann rekonstruiert werden als ein fortwährender Prozess von Abstandnahme und Wiederverbindung auf einem höheren Niveau. Wie oben beschrieben, ist die reguläre frühkindliche Beziehung von einer großen Nähe geprägt. Bekanntlich findet in den folgenden Jahren eine schrittweise Ablösung statt, welche durch die Entwicklungsmeilensteine der selbstständigen Nahrungsaufnahme, der Bewegung, der Sprache und des Phantasiespiels vorangetrieben wird, um nur einige zu nennen. Entscheidend ist hier, dass mit jeder Abgrenzung eine neue Verbindung einher geht: das Kind, das in der Lage ist, sich alleine fortzubewegen und sich damit von der Bezugsperson zu entfernen, kann mit Hilfe der sich ausbildenden Gestik und der Sprache wieder eine Brücke schaffen, die von beiden Seiten begangen wird. Die wachsende Distanz, welche das kleine Kind von der unmittelbaren Gefühlsansteckung befreit, geht mit der Fähigkeit zur Empathie einher (Bischof-Köhler, 2011).

Das Kind, das zu eigener Symboltätigkeit in der Bewegung und Sprache fähig wird, verbindet sich mit anderen im gemeinsamen Spiel. Das Erleben der eigenen Gedanken, und des eigenen Willens als solchen verbindet sich mit dem Verstehen der Intentionen des anderen Menschen. Eine positiv getönte Nähe zum eigenen Selbst entsteht durch mit einander verbundenen Erfahrungen, vermittelt durch:

- basale Wahrnehmungsfähigkeiten der Leiblichkeit
- das Erleben, gehalten und getragen zu werden
- das Erleben, gespiegelt und über sich belehrt zu werden
- das Erleben, anerkannt zu werden
- Bereitschaft und Übung, sich selbst wahrzunehmen

Distanz wiederum entsteht durch

- räumliche Abstandnahme
- Abgrenzung und Konflikt
- den Aufbau von Eigenräumen im Handeln, Spielen, Denken
- das Verstehen und Übernehmen von Perspektiven
- den sozialen Vergleich

Der Schüler wird sich seiner selbst in wachsendem Maße bewusst; um das vierte Schuljahr wissen Schüler verfügen Schüler bereits um ein Selbstbild, welches ihre Leistungen, und ihren soziale Stellung im Vergleich zu anderen zu erfassen vermag (Hannover & Greve, 2012). Bekanntlich liegen in dieser Entwicklung vielfältige Gefahren: Lernbarrieren, der Verlust des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten, Desinteresse usw. So zeigt sich in den Analysen der Hattie-Studie, dass das Gefühl von Selbstvertrauen und von Selbstwirksamkeit eine sehr hohe Bedeutung für den Schulerfolg darstellen (Hattie, 2009, 46 f.). Im Hinblick auf das Verhältnis zu sich selbst kommen zwei Elemente dazu: das eine betrifft die Führung und Reflexion des des eigenen Lernens (Strategien, Selbstinstruktion u.a.) Diese Fähigkeiten nehmen natürlich im Laufe der schulischen Entwicklung zu. Auf der anderen Seite steht die Fähigkeit, mit Spannungen, Frustrationen und negativen Gefühlen umzugehen: diese wahrzunehmen und mit ihnen in einer solchen Weise umzugehen, dass es nicht zu überstarken sozialen Konflikten, oder zum Abbruch des Lernens kommt. Das sich in der Schulzeit auskristallisierende Selbstbild in Verbindung mit den Fähigkeitskonzepten hat einen überragenden Einfluss auf die Einstellung zur Schule und zum Lernen (Felten, 2013). Doch auch hier geht es um eine Balance, welche auf der anderen Seite nach dem Zugänglichkeit des impliziten Selbsterlebens und das Verhältnis zum expliziten Selbstbild fragt. Diese Polarität betrifft auch die Pädagogen, bei denen vieles darauf ankommt, dass sie von den Schülern als „echt“ oder „authentisch“ erlebt werden (Thiersch, 2012³) – in der Verbindung zu den eigenen Emotionen, den leitenden Bildern (Felten, 2013), sowie

den eigenen Kindheits- und Schulerfahrungen⁹ einerseits und andererseits das durch Übung kultivierte Vermögen, sich selbst aus der Distanz zu betrachten. Auch hier gliedert sich ‚Nähe und Distanz‘ vielfältig auf: hinsichtlich der affektiv-emotionalen Prozesse (Emotionswahrnehmung und Distanzierungsvermögen zu den Emotionen), der zu den eigenen kognitiven Prozessen und im Zentrum all dessen das Verhältnis von Identität / Entfremdung mit dem eigenen Selbst, als Einklang mit sich erlebt.

Die Verbindung von Lernen und Persönlichkeitsbildung - ein Impuls der Waldorfpädagogik

Lernen und Persönlichkeitsbildung erscheinen in der Schule oft als getrennte Bereiche. Im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung wird, abgesehen von der Bedeutung der allgemeinen Klassenführung, nicht selten auf Programme etwa zur Förderung der Emotionsregulierung, zur Vorbeugung von Aggressionen, zur Förderung des sozialen Verhaltens hingewiesen, welche dann gleichsam als weiterer Lerngegenstand eingeführt werden. Dagegen charakterisiert Michael Felten unterrichten als „hochkomplexe Menschen-Entwicklungs-Beziehungsarbeit.“ (Felten, 2013, 221). Nur selten wird der Bildungswert erarbeitet, welchen einzelne Lerngegenstände als Ausschnitt von Welt für die Persönlichkeit gewinnen können - in der Formulierung von Heinrich Roth die „bildenden und bildsamen Dimensionen des Gegenstandes“ (Roth, 1969, nach Strobel-Eisele, 2013, 195) Kaum wird, Wenn es um die Beschreibung und Erforschung von Schulerfolg geht, wie etwa bei der Hattie-Studie, dann geschieht dies am Maßstab der erreichten Leistungen, insofern sie benotet werden.

Die Impulse der Waldorfpädagogik liegen hier mindestens auf zwei Ebenen: auf einer inhaltlichen und einer strukturell-dynamischen Ebene. Bekanntlich sind die Inhalte – und nicht nur der Schwierigkeitsgrad - der Waldorfpädagogik dahingehend orientiert, den Entwicklungsstufen der Kinder zu entsprechen. Weiterhin werden Inhalte und Bilder vermittelt, die durchaus eine vorbildhafte, nicht aber normative Wirkung ausüben sollen. Dazu gehört auch die Arbeit mit Geschichten, Bildern und Metaphern, mit dem Ziel, dass sich die Kinder mit den hier vermittelten Inhalten auch auf einer impliziten Weise auseinander setzen können. Besonders in den ersten Schuljahren wird ein besonderer Wert auf narrative Zugänge gelegt. Diese können auf der Grundlage universeller und den Kindern bekannter erzählerischer Strukturen ihnen dann noch fremde Inhalte zugänglich zu machen. In ähnlicher Weise befördern enaktiv-leiblicher Zugänge, welche Themen und Bereiche zur Darstellung bringen, die Intentionalität und Konzentration auf den unbekanntem Gegenstand hin; künstlerisch-ästhetische Akzentuierungen sprechen die ‚innere‘ Verbindung mit einem Gegenstand und schaffen über eine Vielfalt von Sinnesmodalitäten eine verdichtete Repräsentation. Daran schließt sich die Aufgabe an, die auf diese Erfahrungen aufbauenden Explikationen und Systematisierungen zu entwickeln, was natürlich ebenso scheitern kann¹⁰, wie schon die Vermittlung eines primären Zugangs, der hinreichend Anschlussmöglichkeiten für das Erleben und Selbsterleben der Schüler anbietet – nicht umsonst ist hier und in anderen Zusammenhängen von *Erziehungskunst* die Rede.

Die dynamische Seite der waldorfpädagogischen Konzeption knüpft an das Ziel an, alle Schichten der Persönlichkeit auch in der Vermittlung des Stoffes anzusprechen. Legt man hier beispielsweise das ‚Neurologische Vier-Ebenen-Modell‘ nach Gerhard Roth zugrunde (Roth, 2011), so wären anzusprechen die am meisten basale Ebene die des vegetativ-affektiven Verhaltens und des Temperamentes, weiters die Ebene der emotionalen Bewertung und Motivation, sodann die Ebene der sozialen Persönlichkeit und schließlich die Ebene von Sprache und Verstand. In diesem Sinne richtet sich die bereits angesprochene, in der körperlichen Tätigkeit wurzelnde und das ästhetische Erleben einbeziehende Vielfalt des Zugangs zum Lerngegenstand auf eine ‚ganzheitliche‘ Didaktik aus. Doch auch in einer weiteren methodischen Differenzierung ist es möglich, den Stoff in seinen dynamischen Qualitäten fruchtbar zu machen, d.h. also verschiedene Konstitutionen des Temperamentes - im Sinne der motorischen Aktivierung und der sensorischen Erregbarkeit (Kuhl, 2011) - fruchtbar zu machen: durch die Art des Erzählens, durch Themen wie das Formenzeichnen, durch einen dynamisch differenzierten Umgang mit Farben und Musik, bis hin zur Arbeit mit Grundrechenarten, welche die deren dynamischen Qualitäten berücksichtigt. Auf diese

9. Siegfried Bernfeld spricht hier von dem Kind, das man selbst war (Bernfeld, 1921/1996, nach Thiersch, 20123)

10. Für ein Beispiel für Entsprechende Probleme beim Physikunterricht siehe Ullrich, 2008.

Weise kann man unterschiedliche Konstitutionen hinsichtlich des Temperamentes und des Umgangs mit Spannungen über die Präsentation des Lerngegenstandes ansprechen, auch durch die Wahl von Geschichten, Sprüchen, Tätigkeiten und Themen hinsichtlich des in ihnen enthaltenen dynamischen Profils, ihrer ‚Vitalitätskontur‘. Diese Verbindung sei an dem folgenden Beispiel veranschaulicht: Schüler der dritten Klasse einer Waldorfschule schrieben nach Beendigung einer Pflanzenkunde – Epoche einen Aufsatz mit der Überschrift: Wenn ich eine Pflanze wäre.¹¹

„Ich bin eine lila Tulpe und stehe im Garten eines vornehmen Hauses. Im Herbst wurde ich als Zwiebel in die Erde gesetzt. Regen und Schnee drangen ins Erdreich ein. Als der Frühling kam, schlug ich Wurzeln und fange an, meinen Stiel zur Erde hinaus zu schieben. Ich fange an zu wachsen und nach ein zwei Wochen fang ich an zu blühen. Ich blühe ungefähr drei bis fünf Wochen. Danach ziehe ich mich in mein Erdreich zurück. Dann fängt der Jahreskreislauf wieder von vorne an.“

„Wenn ich eine Pflanze wäre, dann würde ich sehr viel Wasser und Erde brauchen, weil ich eine Mohnblume bin. Ein kleiner Samen wird zu einer schönen Mohnblume. Die Mohnblume ist rot. Ich bin eine Zwiebel, ganz klein. Ich drückte mich durch und durch um hoch zu kommen. Es gelang mir bald und die Sonne schien. Aber bald wurde es kalt, und ich ziehe mich wieder zurück in die Erde und komme im Sommer wieder.“

„Wenn ich eine Pflanze wäre, dann würde ich am liebsten ein Apfelbaum sein, denn dann könnte ich den Menschen meine schönen Äpfel schenken. Viele Menschen mögen Äpfel und sie sind eine Freude für sie... Gern würde ich bei einer Familie wohnen, die mich gut pflegt, wo die Kinder auf mir herumklettern und auch die Katze mich besuchen kommt.“

„Wenn ich eine Pflanze wäre, dann wäre ich eine fleischfressende Pflanze und viele Tiere hätten Angst vor mir...“

An diesen Beispielen sehen wir, dass die Kinder Aspekte ihrer Persönlichkeit in den Stoff hineinbringen. Sie sehen sich in der Pflanze. In der Vielfalt der Pflanzenwelt, welche auf phänomenologische Weise entwickelt wurde, suchen sie sich Elemente aus, in denen sie sich spiegeln können. Dies setzt voraus, dass die Vielfalt der Pflanzenwelt in exemplarischer Weise vermittelt wurde und die Kinder so engagiert waren, dass sie hier lernend tatsächlich eingetaucht sind. Bemerkenswert ist hier die Verbindung von Vermittlung eines Stoffes und selbsttätigem Lernen: der Stoff erscheint als ein von den Kindern als solchen durchlebtes Panorama, in dem sie dann einen individuellen Zugang selbst bestimmen können und zu einer sehr persönlichen Auseinandersetzung mit dem Stoff in die Lage versetzt sind – ohne dass hier Wissen auf einer ‚höheren‘ oder expliziteren Stufe auf das von ihnen beschriebene Beispiel beschränkt bliebe. Ein solches Vorgehen setzt jedoch voraus, dass die Unterrichtenden über den reinen Sachinhalt eines Gegenstandes seine affektbezogenen und dynamischen Qualitäten kennen und in das Unterrichtsgeschehen einbringen, d.h. ein umfassendes Bild dieses Lerngegenstandes haben. Dies betrifft die eine Seite des oben skizzierten Lerndreiecks angesprochen, der Lerngegenstand.

Das Bild vom Menschen zwischen Nähe und Distanz

Es wurde bereits beschrieben, welche Bedeutung die Fähigkeit der Lehrerin zur kognitiven *Perspektivenübernahme* wie zur *Einfühlung* in die motivationale und emotionale Situation zukommt. Dies bedeutet zum einen die Fähigkeit, einschlägige, den Unterrichtsgegenstand betreffende Denkwege zu kennen, um vor diesem Hintergrund die besondere Lernausgangslage eines Schülers zu verstehen. Die Einfühlung in die persönliche Situation eines Schülers in seiner Klasse ist dann von besonderer Bedeutung, wenn es sich um Situationen von Lernschwierigkeiten und/oder emotionalen und sozialen Problemen handelt - aber nicht nur in diesen. Es geht gerade um ein Verständnis des *Zusammenhangs* von kognitiven, emotionalen, motivationalen und physiologischen Bedingungen in der Entwicklung des Kindes – als Folie für das Verständnis des jeweiligen individuellen Kindes. Dies stellt die Frage nach Inhalt und Form des psychologisch-pädagogischen Wissens als Brücke zum Kind ebenso die wie die Frage nach der ‚Gegebenheit‘ des anderen Menschen

11. Ich verdanke diese Beispiele Herrn Prof. Christoph Hueck, Freie Hochschule Stuttgart.

zwischen Wahrnehmung und Wissen.¹² Auch hier lässt sich zwischen *explizitem* und *implizitem* Wissen unterscheiden. Auf der einen Seite gibt es eine Art implizites, oder instinktives Wissen über den Menschen. Hierin gehen u.a. unsere lebensgeschichtlich verankerten Erfahrungen ein, Vorlieben und Abneigungen, aber auch das professionelle Wissen ein, insofern es sich habitualisiert hat. Dieses Wissen ist ein unmittelbar handlungsleitendes Wissen, dass in der Regel nicht reflektiert ist, aber durch Formen der Distanznahme prinzipiell reflektierbar ist. Demgegenüber steht das explizite verfügbare theoretische Wissen, das allgemeine Grundsätze, Gesetze oder Typologien formuliert. Diese sind aber nicht handlungsleitend, es sei denn, sie werden in Form von manualisierten Programmen umgesetzt. Dieses Wissen kann das einzelne Kind stets nur in Aspekten erreichen, da es allgemeiner Natur ist. Das oft zitierte sogenannte Technologiedefizit der Pädagogik (N. Luhmann) bedeutet zugleich, dass es keine eindeutige Lösung für individuelle Situationen gibt. Eine spezifische pädagogische Situation hat stets eine Fülle von möglichen theoretischen Bezügen und es ist eine Frage der bewussten oder unbewussten Entscheidung, welche zur Anwendung kommen. Im Hinblick auf ‚Nähe und Distanz‘ bleibt ein theoretisches Wissen als solches dem Kind fern, während instinktives Wissen Nähe gleichsam in der Nähe und dem Kontext der gegenwärtigen Situation lebt, aber in seiner Subjektivität dem Kind nicht gerecht wird. Hinzu kommt, dass in dieses allgemeine Wissen ein spezifisches Bild eines Kindes oder Jugendlichen einfließt – und zwar ebenfalls in impliziten und expliziten Aspekten. Damit nicht genug; hinzu kommen die inneren Bilder der Pädagogin über sich selbst, gerade auch im Hinblick auf die eigenen fachlichen, sozialen und persönlichen Möglichkeiten und Grenzen.

Die Frage, wie in den informellen pädagogischen Situationen diese Formen des Wissens ineinander wirken, und in welcher Form dieses Zusammenwirken entwicklungs offen ist, ist noch wenig aufgeklärt. In der Vermittlung von impliziten und expliziten Aspekten der Persönlichkeit, seien es Wahrnehmungen, Urteile oder Motive, scheint die Arbeit mit inneren Bildern und Imaginationen ein hohes Potential entfalten zu können. Bewusst gestaltete Bilder können durch ihren epistemischen Status eine Brücke bilden: mit Hilfe von Imaginationen / bildhaften Vorstellungen können implizite Erfahrungen in die Form innerer Anschauung gerückt werden, wie auch umgekehrt explizite Motive, Haltungen, ja auch Bewegungsabläufe, mit Hilfe von Imaginationen in die Richtung impliziter Prozesse geführt werden (Schultheiss & Brunstein, 1999, nach Schultheiss, 2008³, Engelkamp & Zimmer, 2006, 453 ff.). Für den pädagogisch Arbeitenden bedeutet dies etwa, Situationen der pädagogischen Praxis in bildhafter Form zu reflektieren, und, um ein Beispiel zu nennen, alternative Handlungsweisen zu entwerfen. In diesem Zusammenhang gehörten auch Übungen, sich die in der Wahrnehmung und dem gemeinsamen Handeln gegebenen Akteure vor das innere Auge zu rufen – die Kinder und Jugendlichen ebenso wie die Lehrer selbst. Im Verlauf solcher Übungen ergibt sich die Erfahrung, dass es hier zu einer Veränderung auf Seiten des ‚Nähepols‘ ebenso wie auf Seiten des ‚Distanzpols‘ kommt. Denn gerade in der entstehenden Schwierigkeit, sich eine Situation oder eine Person zu vergegenwärtigen, wird eine Vorbereitung dafür geschaffen, diese in einer nächsten Situation nachhaltiger aufzunehmen. Auf diese Weise erfährt die Wahrnehmung aus der Nähe eine Art Klärung. Zugleich trägt die Arbeit mit Bildvorstellungen dazu bei, eine innere Distanz zu sich und zu der pädagogischen Situation zu schaffen. Dies steigert sich noch in Übungsformen, in denen versucht wird, über eine gemeinsame, phänomenologisch orientierte Arbeit ein gemeinsames Bild z. B. über einen Schüler zu kommen. Hier macht man eine paradoxe Erfahrung: die Teilhabe an den charakterisierenden Beschreibungen der Kolleginnen führt zu einem *Durchgang durch Perspektiven*, welcher zugleich annähert wie entfernt: Die betreffende Person wird in einem weiteren Horizont gestellt und damit gerade hinsichtlich der eigenen Betroffenheit in größerem Abstand gesehen; zugleich aber stellt sich in gelingenden Fällen das Erleben einer wachsenden oder vertieften Nähe an die Person durch den Versuch ein, das Kind „von sich selbst her sehen zu lernen“.¹³

12. Bekanntlich werden hier seit geraumer Zeit verschiedene Konzeptionen diskutiert, welche sich um die Kernbegriffe Simulationstheorie, Theorie-Theorie und Theorie der direkten Wahrnehmung aufbauen (vgl. Gallagher & Zahavi, 2012, S. 191 ff.). Nach der Simulationstheorie verstehen wir andere Menschen, in dem wir seine Situation simulieren, nach der Theorie-Theorie, indem wir uns diese kognitiv erschließen. Wie nach ihm Phänomenologen wie Scheler vertrat Steiner das Vorliegen einer direkten Wahrnehmung des anderen Menschen in der Begegnung, als deren *Grundstruktur* er in einem Vortrag ein rhythmisches Pendeln von Nähe und Distanz, sowie von Beeindrucken und Beeindrucktwerden charakterisiert (Steiner 1919/19605), Vortrag vom 29.8.1919 (115 ff.)

13. Im Sinne Heideggers: „Der Ausdruck Phänomenologie ... sagt dann: Was sich zeigt, so wie es sich von sich selbst her zeigt, von sich selbst her sehen zu lassen (Heidegger, 1927/2001, § 7 Die phänomenologische Methode der Untersuchung.) Für methodische Anregungen vgl. Göschel, 2008; oder Zimpel, 2010.

Dies betrifft die jeweils gegebenen, individuellen Situationen. Doch auch im Hinblick auf das allgemeine Wissen über den Menschen ergeben sich Fragen. Denn wenn das psychologische, pädagogische, physiologische Wissen etc. die Folie für das Verständnis eines individuellen Kindes bildet, dann stellt sich die Frage nach Reichweite und Umfang dieses Wissens. Es fragt sich, ob das klassische disziplinär organisierte und zumeist in Modellen gegebene Wissen in dieser Form hinreicht. In diesem Zusammenhang fordert R. Steiner für die Pädagogik im Rahmen seiner wenigen und wenig umfangreichen schriftlichen Ausführungen¹⁴ eine spezifische *Form des Wissens* über den Menschen als Brücke zu dem Menschen. Dieses Wissen muss sowohl an allgemeinem Wissen und an bestätigten Theorien anschlussfähig sein als auch handlungsleitend wirken können. Zudem gibt Steiner Beispiele für ein solches Wissen. Dabei ist übersehen worden, dass neben der Frage, ob die von Steiner formulierten Grundsätze und Beobachtungen zutreffen oder nicht, die wesentlichere Frage zunächst ist, ob die Forderung eines solchen Wissens *berechtigt*, und ob sie *möglich* ist. Steiner charakterisiert dieses von ihm geforderte ‚lebendige‘ Wissen in einem kurzen Aufsatz gegenüber dem ‚instinktiven‘ und dem ‚theoretischen‘ Wissen sowohl im Hinblick auf dessen Gehalt wie der Form des Gegebenseins. Im ersten Schritt wird dieses Wissen selbst beschrieben:

- es soll sich um ein *lebendiges Wissen* handeln: ein lebendiges Wissen wäre demnach mindestens ein Wissen, das entwicklungsfähig ist und einen Organismus bildet, welcher die einzelnen Bestandteile in eine Gesamtheit integriert. Gleichzeitig muss dieses auf den „guten Grundlagen des modernen naturwissenschaftlichen Erkennens beruhen“¹⁵,
- das Wissen soll den *ganzen Menschen* umfassen¹⁶: dies bedeutet, dass ein solches Wissen leibliche, seelische und geistige Prozesse umgreift¹⁷ und sich auch in Begriffen konstituiert, welche diese Bereiche miteinander verbinden. Hierzu hat Steiner Beispiele vorgelegt¹⁸,
- das Wissen soll die *Entwicklung des Menschen im Lebenslauf*, des ‚werdenden Menschen‘ beschreiben können, es muss eine Anschauung des ganzen Lebenslaufes beinhalten¹⁹,
- ferner handelt es sich um ein Wissen, das *unmittelbar in ein Handeln übergeht*²⁰, das zur Unterrichtskunst werden kann.²¹

In **zweiten Schritt** charakterisiert Steiner, die Art, wie ein solches Wissen gegeben sein muss. Denn es liegt nahe, dass ein solcherart charakterisiertes Wissen auch in seiner Form ein anderes Wissen ist. Für Steiner darf es sich hier nicht um ein passives Wissen handeln²², es muss im Menschen *leben*, eine lebendige Anschauung bieten, insofern „sie das Allgemeine *im Leben* als Leben schaut.“²³ Weiter heißt es:

„Die Gedanken über den Menschen sind zugleich Erlebnisse am Menschen.“²⁴; diese „Erkenntnis ist, als was sie sich erkennt.“²⁵ In besonderer Verdichtung dieses Gedankens formuliert Steiner weiter:

„Was man über den Menschen *weiß*, muss man wenigstens bis zu einem gewissen Grade als das Schöpferische des eigenen Wesens empfindend erleben; man muss es im eigenen Willen als wissende Tätigkeit erfüllen.“²⁶

14. Von R. Steiner liegen knapp 70 geschriebene Seiten über Pädagogik vor, darunter etwa ein Drittel als Skizzen zu Vorträgen.

15. Steiner 1921/1961, S. 281

16. a.a.O., S. 281; Steiner 1920/1988, S. 85

17. Steiner 1922/1961, S. 283.

18. als Beispiel könnte hier aus der Anthroposophie etwa das Konzept der Dreigliederung erwähnt werden; oder das Konzept der Bildekräfte genannt werden;

19. Steiner selbst gibt hier einige Beispiele: die Entwicklung von Bewegung, Geste und Sprache als Metamorphose, sowie weitere Metamorphosen (...); ein weiteres Beispiel ist die Möglichkeit der Verwandlung von im Temperament wurzelnden Tendenzen, welche in den ersten Lebensjahren veranlagt worden sind. (Steiner 1923/1961b) In „Anthroposophie, Erziehung, Schule“ heißt es, dass der Erzieher erkennt, „woraus eine Eigenschaft kommt und wohin sie weist.“ (Steiner 1921/1961, 279)

20. „so muss die Menschenerkenntnis in die Tat wie selbstverständlich überfließen“ (Steiner, 1923/1961a, S. 288)

21. Anthroposophie, Erziehung, Schule, S. 279. In Die Pädagogische Grundlage der Waldorfschule heisst es, der Erzieher „muss in jedem Augenblicke seines Wirkens aus lebendiger Erkenntnis des werdenden Menschen heraus neu geboren sein.“ (87), und dass im Menschen der Pädagoge durch Menschenerkenntnis „erwacht“ (90). Im Erkennen einer Eigenschaft wird zugleich die „Geschicklichkeit vermittelt, diese zu behandeln.“ (Steiner 1921/1961, S. 279.)

22. Steiner, 1923/1961, S. 288

23. Steiner 1921/1961, S. 279

24. a.a.O., S. 278.

25. Steiner 1932/1961, S. 289

26. a.a.O., S. 288.

Damit wird ein Wissen formuliert, welches kognitiv gegeben, emotional empfunden und im Willen erlebt werden kann; eine Forderung, welche sich auch dadurch ergibt, dass Wissender und Gewusstes identisch sind. Explizites Wissen und *tacit knowledge* im Handeln sollen miteinander verschränkt werden. Neben der Verschränkung der Wissenssphären ineinander imponiert hier die zunächst rätselhafte Wendung, dass das Wissen als *Schöpferisches des eigenen Wesens* erfahren werden soll. Man könnte dies so verstehen, dass der Mensch nur erfasst werden kann, wenn und indem er als schöpferisches Wesen begriffen wird. Eine weitere, hier bevorzugte Lesart besagt, dass das Wissen Elemente, Prozesse usw. im Menschen auffindet im Hinblick auf dasjenige, was aus ihnen *werden* kann, also bezüglich ihres Potentials. Diese Interpretation legt auch die pädagogische Aufgabenstellung nahe, welche das Kind oder den Jugendlichen als einen *werdenden Menschen* begreift und folglich an der Frage orientiert ist, welche künftigen Entwicklungen und Lernschritte möglich sind. In einer weiteren Passage wird das Wissen radikal auf die eigene Leiblichkeit bezogen.

„Wissen vom Menschen als Grundlage der Pädagogik muss anfangen zu leben, indem man es aufnimmt. Man muss jeden Gedanken über den Menschen als das eigene Wesen sogleich erleben, wie man die richtige Atmung, den richtigen Blutumkreis als die eigene Gesundheit erlebt.“²⁷

Dagegen werde „Menschenwissen als Theorie ...“ so erlebt, als wenn er (*i.e. der Mensch*) sich als Skelett erleben müßte.“²⁸

Damit wird das *Denken über den Menschen* zugleich in einer quasi-leiblichen Selbsterfahrung geprüft. Dies bedeutet auch sich zu fragen, welche Wirkung ein Wissen / eine Theorie auf das eigene Denken und Handeln hat – oder haben würde. Die Brücke zwischen einem beweglichen Denken und einem wissenden Handeln bildet das Vermögen, Eigenschaften, oder Merkmale des Menschen in ihrem schöpferischen Potential, in dem, was aus ihnen werden kann, in sich zu empfinden.²⁹

Im **dritten Schritt** bildet dieses Wissen die Brücke zum Kind, es unterscheidet sich von der „Menschen-Erkenntnis...als Summe von Vorstellungen, die...nicht an das Kind herankommen.“³⁰

Im Gegensatz dazu trägt das hier charakterisierte Wissen die Möglichkeit in sich, das „werdende Menschenwesen zur Selbstoffenbarung anzuregen.“³¹ Die zentrale Formulierung lautet:

„Ein im Leben webendes Wissen vom Menschen nimmt das Wesen des Kindes auf, wie das Auge die Farbe aufnimmt.“³²

Damit ist ‚Wissen‘ zu einem Organ geworden. Gestaltet man das hier von Steiner verwendete Bild des Auges weiter aus, dann handelt es sich hier um ein Wissen,

- das in der Begegnung als Organ nicht mehr von sich weiß³³
- das aufnimmt, ohne zu urteilen,
- das einen allgemeinen Charakter hat, in dem sich das jeweils Besondere in seiner Weise spiegeln kann
- das in dem Aufnehmen des Besonderen zugleich dieses als Variation eines Allgemeinen aufnimmt, und in sich den Bezug zum Allgemeinen komplementärer Weise, ähnlich einem Nachbild, bildet, um auf Grundlage dessen zu handeln.³⁴

27. a.a.O., S. 288

28. a.a.O., S. 289

29. Hier ist ein Handeln beschrieben, dass sich nicht vom Denken und Fühlen abkoppelt, und einmal gesetzt, programmatisch abläuft, sondern dass im Kontakt mit der Empfindung bleibt (wie künstlerisches Handeln), und das einen intelligente Dimension bewahrt, also wahrnehmungsfähig bleibt.

30. a.a.O., S. 289

31. a.a.O., 289

32. a.a.O., S. 289

33. aber in der Reflexion wieder von sich wissen kann

34. Vielleicht ist es deshalb auch konsequent, hier ‚Wesen‘ mit ‚Farbe‘ in Verbindung zu setzen, anstatt, wie man erwarten könnte, mit ‚Licht‘: es handelt sich um das Wesen in der im eigenen Manifestation (Färbung).

Anders als ein physisches Organ jedoch ist dieses Organ, wie auch sein Gegenstand, in fortwährender Entwicklung begriffen, es individualisiert sich auf seinen Gegenstand hin, im Sinne eines Diktums Goethes: „Jeder neue Gegenstand, wohl beschaut, schließt ein neues Organ auf.“³⁵

Damit ist die Möglichkeit eines Wissens postuliert, das gegenüber dem instinktiven Nah-Wissen und dem allgemein theoretischen Wissen eine Brücke bildet, wie auch zwischen Pädagogen und Kind / Jugendlichen. Es wäre ein Wissen, das weniger bestimmt oder definiert als die Gelegenheit gibt, auf phänomenologische Weise eine Folie für das In-Erscheinung-Treten einer Person zu geben. Es ist im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich, die Möglichkeit eines solchen Wissens zu diskutieren, den hier vertretenen Ansatz zu kontextualisieren oder der Frage nach dem Erwerb eines solchen Wissens nachzugehen.³⁶ Es war jedoch das Anliegen deutlich zu machen, dass es im Hinblick auf die Beziehung von Pädagogen, Kind und Lerngegenstand eine Ebene gibt, in der durch eine besondere ‚theoretische‘ Einstellung im Hinblick auf die Bezüge zum Kind, zum Gegenstand, zur Person des Pädagogen eine Stufe der Verbindung von Nähe und Distanz erreicht werden könnte, welche eine gesteigerter Nähe unter Wahrung der Distanz herstellt. Im Hinblick auf die An-Näherung an das Kind ist jedoch im Sinne der Waldorfpädagogik noch ein abschließender Schritt zu rekonstruieren, welcher in der Anerkennung liegt, dass die ‚sich offenbarende‘ oder ‚zur Erscheinung‘ kommende Individualität Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukunft verbindet. Daher bleibt das Kind ein Rätsel und im Hinblick auf sein Potential immer auch verborgen. Dieses Rätsel lässt sich daher auch nicht in klassischer Weise ‚lösen‘. Indem die Pädagogin den werdenden Menschen, sowohl in allgemeinem wie in individuellem Sinne als Rätsel versteht, bildet sie eine Brücke eigener Art, durch eine suchende und zugleich freilassende Hinwendung, welche das Kind anregt, sich zu entwickeln:

„Wer den Sinn für echte Menschenerkenntnis hat, dem wird der werdende Mensch in einem solch hohen Maße zu einem von ihm zu lösenden Lebensrätsel, dass er in der versuchten Lösung das Mitleben der Zöglinge weckt. Und ein solches Mitleben ist ersprießlicher als ein individuelles Bearbeiten, das den Zögling nur allzuleicht in bezug auf echte Selbstbetätigung lähmt.“³⁷

35. J.W. Goethe, Bedeutende Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort, Goethe-BA Bd. 16, S. 385 ff.

36. Siehe hierzu Husemann, 2011.

37. Steiner 1920/1988, S. 87

Literatur

- Ahnert, L. & Spangler, G. (2014). Die Bindungstheorie. In: L. Ahnert (Hrsg.). Theorien der Entwicklungspsychologie (S.404-435). Heidelberg, Berlin: Springer VS.
- Astafiev, S.V., Bundy, D.T., Corbetta, M., Daitch, A.L., Gaona, C.M., Lenhardt, E.L., Sharma, M., Shulman, G.L., Snyder, A.Z. & Roland, J.L. (2013). Frequency-specific mechanism links human brain network for spatial attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110 (48). Available from: <http://www.pnas.org/content/110/48/19585.full>. Accessed: June 2014.
- Baillargeon, R. (2002) The Acquisition of physical knowledge in infancy: a summary in eight lessons. In: U. Goswami (Ed.) *Handbook of childhood cognitive development* (pp.47-83). Oxford: Blackwell.
- Beebe, B., Jaffe, J., Lachmann, F.M., Feldstein, S., Crown, C. & Jassnow, M. (2002). Koordination von Sprachrhythmus und Bindung. In: K.H. Brisch, K.E. Grossmann, K. Grossmann K. & L. Köhler, (Hrsg.). *Bindung und seelische Entwicklungswege*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Bernfeld, S. (1921). *Kinderheim Baumgarten*. Berlin. Nachdruck in: Bernfeld, S. (1996). *Sämtliche Werke* Bd. 11, S. 8-154. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Bischof – Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend - Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Broaders, S.C., Cook S.W., Mitchell Z. & Goldin-Meadow, S. (2007). Making children gesture brings out implicit knowledge and leads to learning. *Journal of Experimental Psychology: General* 136, pp. 539-550.
- Bulk, S. (2010). Bewusstwerden an der Sprache. In: *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie* 4, S. 77-83.
- Chaikin, S. (2010). Die Zone der nächsten Entwicklung. In Kaiser, A., Schmetz, D., Wachtel, P. & Werner, B. (Hrsg.). *Bildung und Erziehung* (S.78-97). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dörr, M. & Müller, B. (Hrsg.) (2012/3). *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dörr, M. & Müller, B. (2012/3) Einleitung. In: *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S. 7-29). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Engelkamp, J. & Zimmer, H.D. (2006). *Lehrbuch der kognitiven Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Ehrenberg, A. (2008). *Das erschöpfte Selbst*. In: *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Felten, M. (2013). Unterricht – das unterschätzte emotionale Feld. In: J. Krautz & J. Schieren (Hrsg.). *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik* (S.220-229). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Feuser, G.: Organisatorische, didaktische und diagnostische Konzepte zum gemeinsamen Lernen. In: H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.) (2009/7). *Handbuch Integrationspädagogik* (S.280-294). Weinheim/Basel.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2012/2). *The Phenomenological Mind*. London & New York: Routledge.
- Geddes, H. (2007). *Attachment in the classroom*. UK: worth publishing Ltd.
- Giesecke, H. (2013). Ist der Begriff „Pädagogische Beziehung“ noch sinnvoll? In: G. Strobel-Eisele & G. Roth (Hrsg.). *Grenzen beim Erziehen* (S.67-78). Stuttgart: Kohlhammer.
- Göschel, J.C. (2008). Methoden heilpädagogischer Diagnostik. In: R. Grimm & G. Kaschubowski (Hrsg.). *Kompendium der anthroposophischen Heilpädagogik* (S.253-268). München: Reinhardt.
- Goldin-Meadow, S. (2006). Nonverbal communication: The hand's role in talking and thinking. In: W. Damon, R. Lerner, D. Kuhn & R. Siegler (Hrsg.) (2006/6). *Handbook of Child Psychology Volume 2, Cognitive Perception and Language* (pp.336-369). New York
- Goldin-Meadow, S (2009). How gestures promote learning throughout childhood. *Child Development Studies*, 3 (2), pp.106-111.

- Goldin-Meadow, S. & Wagner Alibali, M (2013) Gesture's Role in Speaking, Learning, and creating Lanuage. *Annual Review of Psychology*, 64, S.257-283.
- Habermas, J. (1997). Die befreiende Kraft der symbolischen Formgebung. Ernst Cassirers humanistisches Erbe und die Bibliothek Warburg. In ders.: *Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck* (S.9-40). Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Hannover, B. & Greve, W. (2012). Selbst und Persönlichkeit. In: W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.) (2012). *Entwicklungspsychologie* (S.543-561). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hattie, J. A.C. (2009). *Visible Learning. A synthesis over 800 Meta-Analyses Relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Heidegger, M. (1927/2001). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Husemann, A. J. (Hrsg.). (2006) *Menschenwissenschaft durch Kunst*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2013). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden*. Dortmund: Borgmann.
- Julius, H. (2009). Beziehungsorientierte Interventionen für verhaltensgestörte Kinder. *Erziehung und Unterricht*, 152, S.601-618.
- Kontra C., Goldin-Meadow S., Beilock S.L. (2012) Embodied learning across the life span. *Topics in Cognitive Science*. Oct;4(4) S.731-739.
- Keller, H. (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Klika, D., (2013). Herman Nohls „Pädagogischer Bezug“: Analyse und Rekonstruktion. In: G. Strobel-Eisele & G. Roth (Hrsg). *Grenzen beim Erziehen* (S.37-49). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kunesch, E. (1996). *Neurophysiologische Untersuchungen zur sensomotorischen Interaktion der menschlichen Hand*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). *Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship*. Oxford: University Press.
- Marwick, H. & Murray, L. (2009). The effects of maternal depression on the musicality of infant-directed speech and conversational engagement. In: S. Malloch & C. Trevarthen *Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship* (pp..281-299). Oxford: University Press.
- Müller, B. (2013). Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. In: M. Dörr & B. Müller (Hrsg.) (2012). *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S.145-162). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nohl, H. (1988). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Unveränderlicher Nachdruck der 2. Aufl. von 1935*. Frankfurt a.M.: Klostermann.
- Oevermann, U. (1996). *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie des professionellen Handelns*. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S.70-181). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1961/1976). *Die Fragen nach der Conditio Humana*. In ders.: *Die Fragen nach der Conditio Humana. Aufsätze zur philosophischen Anthropologie* (S.7-81). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Roth, G. (2011/4). *Bildung braucht Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Roth, H. (1969). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Hermann Schroedel.
- Sänger, J., Müller, V. & Lindenberger, U. (2012). Intra- and interbrain synchronization and network properties when playing guitar in duets. *Frontiers in Human Neuroscience*. Available from: <http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fnhum.2012.00312/full>. Accessed: June 2014.
- Scheler, M. (1928/1986/11). *Die Stellung des Menschen Kosmos*. Bonn: Bouvier.

- Schieren, J. (2013). Was sollen Lehrer können ? Kompetenzantinomien im Lehrerberuf. In: J. Krautz & J. Schieren (Hrsg.). *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik* (S.195-219). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schultheiss, O. (2011). Implicit Motives. In: John, A. Lawrence, R. Oliver, W. Richard, Robins & Pervin (Eds) (20083). *Handbook of Personality. Theory and Research* (pp.606-633). New York/London: Guldord.
- Brunstein, J.C. & Schultheiss, O.C. (1999). Goal imagery: Bridging the gab between implicit motives and explicit goals. *Journal of Personality*, 67, pp.1-38.
- Seel, M. (2006). Teilnahme und Beobachtung. Zu den Grundlagen der Freiheit. In ders.: *Paradoxien der Erfüllung. Philosophische Essays* (S.130-156). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Shimojo Shinsuke, Watanabe Katsumi & Yun Kyongsik (2012). Interpersonal body and neural synchronization as a marker of implicit social interaction. *Scientific Reports*. Available from: <http://www.nature.com/srep/2012/121211/srep00959/pdf/srep00959.pdf> .Accessed: June 2014.
- Sodian, B. (2014). Entwicklung begrifflichen Wissens: Kernwissenstheorien. In: L. Ahnert, (Hrsg.). *Theorien der Entwicklungspsychologie* (S. 122-147). Heidelberg, Berlin: Springer VS.
- Steiner, R. (1919/19605). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Vorträge über Erziehung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1920/1988). Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule. In ders.: *Staatspolitik und Menschheitspolitik. Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus* (S.83-93). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1921/1961). Anthroposophie, Erziehung, Schule. In ders.: *Der Goetheanumgedanke. Gesammelte Aufsätze 1921-1925* (S.278-281). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1922/1961). Ein Vortrag über Pädagogik während des französischen Kurses. In ders. *Der Goetheanumgedanke. Gesammelte Aufsätze 1921-1925* (S.282-287). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1923/1961a). Pädagogik und Kunst. In ders.: *Der Goetheanumgedanke. Gesammelte Aufsätze 1921-1925* (S.288-292). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1923/1961b). Pädagogik und Moral. In ders.: *Der Goetheanumgedanke. Gesammelte Aufsätze 1921-1925* (S.292-296). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stern, D. (20007). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart Klett Cotta.
- Strobel-Eisele, G. (2013). Schulisches Handeln zwischen Nähe und Distanz: Neue Akzente und Probleme. In: G. Strobel-Eisele & G. Roth (Hrsg.) (2013). *Grenzen beim Erziehen* (S.182-199).Suttgart:Kohlhammer.
- Strobel-Eisele, G. & Roth, G. (Hrsg.)(2013). *Grenzen beim Erziehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Strobel-Eisele, G. & Roth, G. (2013). Einleitung. In dies.: *Grenzen beim Erziehen* (S.9-22). Stuttgart: Kohlhammer.
- Thiersch, H. (20123). Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In: M. Dörr & B. Müller (Hrsg.). *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S.32-49). Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Tomasello, M. (2002). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Trevarthen, C. & Hubley, P. (1978). Secondary Intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In: A. Lock (Eds). *Action, Gesture and Symbol* (pp183-229). London: Academic Press.
- Ullrich, H. (2008). Herausforderungen und Qualitätsfragen eines phänomenologischen Unterrichts. Fallstudie zur Physik-Epoche des 10. Schuljahrs an einer Waldorfschule. In: J. Schieren (Hrsg.). *Was ist und wie entsteht Unterrichtsqualität an der Waldorfschule?* (S.109-126). München: Kopäd.
- Warschburger, P. (Hrsg.) (2008). *Beratungspsychologie*. Berlin: Springer.
- Weinert, F.E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 2, S.99-110.
- Zimpel, A.F. (2010). Perspektivwechsel und herausforderndes Verhalten. In: A.F. Zimpel (Hrsg.) (2010). *Zwischen Neurologie und Bildung. Individuelle Förderung über biologische Grenzen hinaus* (S.57-67). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.